

CAMPO / ARLOA

Beatriz ALONSO IZQUIERDO

USOS DEL ARTE EN EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA EDITORIAL

TFG 2013

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado

***USOS DEL ARTE EN EDUCACIÓN INFANTIL:
ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA EDITORIAL***

Beatriz ALONSO IZQUIERDO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Beatriz ALONSO IZQUIERDO

Título / Izenburua

Usos del arte en educación infantil: análisis de una propuesta editorial

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Imanol AGUIRRE ARRIAGA

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikología eta Pedagogia Departamentua

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha permitido tomar conciencia de la identidad infantil, de sus ritmos, sus intereses, su capacidad de investigar, experimentar, deducir, etc. así como de la importancia de saber adaptar nuestra actividad diaria en función del grupo o de las diferentes situaciones que se nos puedan presentar. Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante, al igual que lo es la sociedad en la que está inmersa, como se puede ver en la contextualización teórica de este trabajo.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite conocer los fundamentos plásticos que configuran el currículo de educación infantil, así como las diferentes propuestas didácticas que se extraen del mismo y su aplicación, lo que queda reflejado en la parte empírica de este trabajo. Además, permite adquirir una sensibilidad por el trabajo de la expresión plástica y artística, y por el aprovechamiento de los diferentes recursos audiovisuales de los que hoy en día disponemos.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha permitido conocer la realidad escolar en lo referente al tema que aborda este trabajo. Relacionar la teoría adquirida en los módulos anteriores, con la práctica y la realidad de los centros, cargándome de unas experiencias que han sido el motor de reflexión y análisis que este trabajo desarrolla. Reflexionar desde la práctica, desde la realidad actual de nuestras aulas.

Resumen

Este trabajo tiene como intención analizar la importancia que el mundo visual ha adquirido en nuestra sociedad actual. Se trata de una labor de repensar sobre las relaciones que se han establecido entre las artes visuales y la educación y cómo estas relaciones, determinan las propuestas que se llevan a cabo en las escuelas. Del mismo modo, se pretende contribuir, de alguna manera, a que la comunidad educativa las valore e incorpore como herramienta generadora de conocimiento.

En concreto, la propuesta que se analiza es el reflejo de aquello que, desde mi propia experiencia, considero uno de los recursos más utilizados en esta etapa educativa. Se trata de un estudio, análisis y valoración sobre las propuestas que la editorial Anaya, como representación de otras muchas editoriales, lleva a cabo para los usos del arte en educación infantil. Este análisis deja entrever la concepción de arte e infancia que se desprenden de las mismas.

Palabras clave: Artes visuales; Editoriales; Educación Infantil; Infancia; Educación.

Abstract

The aim of this study is to evaluate the importance that the visual arts have acquired in society today. The intention is to rethink the relationships that have been established between the visual arts and education, and how these relationships determine the way that educational policies are carried out in schools. At the same time, this study is intended to contribute to the way in which the educational community values the visual arts and how it incorporates them as a tool for the generation of new knowledge.

More specifically, the policies being analysed are seen as reflecting the role of the visual arts in modern society, as I consider them to be among the most commonly used resources in the field of education at present. This is a study, analysis and assessment of the policies that the publisher Anaya – seen as representative of many other publishers – promotes in relation to the uses of art in early childhood education. The study aims to deduce the ways in which art and childhood are conceptualised in the educational policies of such publishers.

Keywords: Visual arts; Education; Publishers; Early childhood education; Childhood

Índice

1. Parte teórica	1-13
1.1. Antecedentes, objetivos y cuestiones	1
1.2. Marco teóricos : fundamentaciones e implicaciones docentes	2-12
1.2.1. Recorrido histórico de la Educación Artística en España	2-4
1.2.2. El currículo de Educación Infantil en relación a la E.A.	5-7
1.2.3. Importancia de la imagen en la sociedad y en la infancia	7-13
1.2.3.1. Sociedad cambiante	7-9
1.2.3.2. Distancia entre Pedag. escolar y pedag. cultural	9-10
1.2.3.3. Alfabetización visual	10-11
1.2.3.3. Mercadotecnia	11-12
1.3. Métodos y materiales	12-13
2. Parte empírica	14-37
2.1. Resultados y su discusión	16-41
2.1.1. Planteamiento de la problemática	14-15
2.1.2. Material : presentación y resultados	15-37
2.1.2.1. Ambición en la teoría; pobreza en las aplicaciones	16-17
2.1.2.2. Tipología y función de las propuestas	17-18
2.1.2.3. Composición estética	18-37
2.1.2.3.1. Uniformidad	19-23
2.1.2.3.2. Edulcoración	23-26
2.1.2.3.3. Verdad absoluta	26-30
2.1.2.3.4. Formas	30-31
2.1.2.3.5. Color	32-34
2.1.2.3.6. Trabajo exclusivo de la pintura	35-36
2.1.2.3.7. Imagen de infancia	37
Conclusiones	
Referencias	

1. PARTE TEÓRICA

1.1- Antecedentes, objetivos y cuestiones

Mi intención al escribir este trabajo es contribuir, de alguna manera, a que la comunidad educativa valore la importancia que “lo visual” y la visualización han adquirido en nuestra sociedad actual, y lo incorpore como herramienta generadora de conocimiento.

Es decir, se trata de un acto de repensar en voz alta sobre las relaciones que se han establecido entre las artes visuales y la educación y cómo estas relaciones, determinan las propuestas que se llevan a cabo en las escuelas.

En concreto, este trabajo se centra en analizar las propuestas que llevan a cabo las editoriales para los usos del arte en educación infantil, por ser, desde mi propia experiencia, uno de los recursos más utilizados en esta etapa educativa.

Análisis que pretende clarificar el discurso y descifrar la visión que estas editoriales transmiten y proyectan de los niños y de la infancia.

Frente a esta propuesta, me encontraba con un bagaje de experiencias plásticas a mi entender, mal planteadas, pobres en contenidos y aprendizajes.

Esto se veía reflejado en niños que continuamente requerían de la supervisión adulta para validar su trabajo con frases como *“¿qué dibujo?”* o *“no se me ocurre qué dibujar”*.

Por tanto, este trabajo era una motivación desde el punto de vista profesional porque me permitía profundizar en una problemática actual, tomar conciencia, analizar los diferentes planteamientos, posicionarme y sacar unas deducciones que me permitieran mejorar en mi labor docente.

Los objetivos y cuestiones que orientan este trabajo son, por tanto:

- Tomar conciencia de la importancia de las artes visuales como herramienta generadora de conocimiento.
- Analizar críticamente el material visual y plástico con el que se trabaja en esta etapa educativa.
- Instaurar una mirada crítica hacia nuestro hacer docente en relación a la educación artística y visual.

1.2- Marco teórico: fundamentación e implicaciones docentes

El marco teórico que fundamentará los análisis y reflexiones que contiene este trabajo tiene como ejes principales: un recorrido sobre la historia de la Educación Artística en España, el marco curricular que ofrece la legislación española para la educación artística en la etapa infantil y, sobre todo, los estudios que tratan sobre el papel de la imagen en la sociedad y en la infancia actuales.

1.2.1- Recorrido histórico sobre la Educación Artística en España

“La forma en que se enseñan las artes visuales en la actualidad, ha venido condicionada por las creencias y los valores relacionados con el arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado”.

Arthur D. Efland

Tal y como señala Efland, cuando nos interesamos por la situación actual de la educación artística, en nuestro caso refiriéndonos a las artes plásticas y visuales, conviene examinar el camino que ha atravesado a lo largo de la historia hasta llegar a nuestros días.

La concepción de la educación plástica y visual de los últimos años viene condicionada por la evolución de la idea de arte, por los avances en psicología y pedagogía y por las circunstancias sociales, políticas y económicas que nuestra sociedad ha atravesado a lo largo de estos años.

Por ese, motivo se pueden diferenciar tres etapas en la educación visual y plástica en España, que se corresponden con los tres modelos formativos propuestos por Imanol Aguirre (2006) en su texto *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*, y a los que se hará referencia a partir de ahora.

Sin embargo, es necesario señalar que aunque la presentación de las etapas sigue un orden cronológico, las nuevas no se imponen de manera definitiva a las anteriores, sino que se tratan de nuevos planteamientos que se suman y conviven con los ya

existentes. Prueba de ello es que hoy en día podemos encontrar prácticas docentes que se basan en los principios de este primer modelo.

- Primera etapa (a partir de 1939) : Modelo logocentrista

La administración educativa, hasta 1971, nombra la asignatura como *trabajos manuales y dibujo*. Su contenido se basa en adquirir habilidades técnicas dirigidas a un trabajo manual, utilizando como principales métodos la copia e imitación para reproducir fielmente el modelo original, y una secuencia de trabajo que va de lo simple a lo complejo.

De este modo, se intentaba formar a futuros artesanos con capacidades uniformes para introducirles en el sistema productivo. Esta uniformidad en las prácticas, se relaciona con la uniformidad ideológica y social que caracterizaron años anteriores.

Como señala Imanol Aguirre (Aguirre, 2006, p.2) este modelo:

“Coloca en el centro de la acción educativa el propio hecho artístico y sus productos, de forma que su objetivo principal consiste en dotar a los individuos de las herramientas y conocimientos precisos para conocer y producir tales artefactos.”

A principios de los sesenta hubo algún intento de apertura para modificar esta situación y valorar más la expresión personal de los alumnos.

- Segunda etapa (a partir de 1971): Modelo expresionista

Con la Ley General de Educación de 1971, la asignatura se define como *expresión plástica*. Tal y como se venía apuntando, los famosos conceptos de *“expresión personal espontánea”* y *“creatividad”* adquieren un gran valor en este planteamiento. La obra final tiene mayor relevancia que el procedimiento para llevarla a cabo, en el que reina el *“dejar hacer sin marcar pautas”*. Este modelo da prioridad al sujeto frente a la obra, entendiendo que la importancia radica en la transmisión y la expresión de los sentimientos de dicho sujeto.

Esta idea venía guiada por los valores que promovía Lowenfeld en relación a la autoexpresión y la creatividad, y donde se entendía que la enseñanza artística implicaba únicamente ofrecer a los niños medios artísticos variados y dejar que se autoexpresaran libremente, sin interferencias del adulto.

Se trataba de impulsar el desarrollo de la imaginación, de la originalidad individual, de potenciar al máximo las capacidades personales, y de que las artes promovieran una reflexión sobre las propias posibilidades expresivas. Esto, nuevamente, se relaciona con el contexto social que España estaba viviendo en esos años:

“El proceso de industrialización había terminado y era necesario formar personas con las capacidades suficientes para dar valor añadido a los productos e incorporarse a un mercado laboral con necesidades nuevas y con una creciente demanda de mano especializada”. (Caja, 2001, p.11)

Este planteamiento para la educación artística sigue dominando hoy en los primeros niveles de la escolarización. No obstante, sus pobres resultados están favoreciendo que se ponga en entredicho su validez desde hace varias décadas.

A finales de esta etapa se inicia una valoración del proceso creativo frente al resultado y las habilidades manuales.

- Tercera etapa (a partir de 1990): modelo filolingüístico

La Ley de la Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 incorpora, a los avances anteriores, los cambios socioculturales propios de la nueva sociedad de la información, teniendo en cuenta la especial relevancia que experimenta el uso de las imágenes y el impacto que éstas tienen en sus usuarios.

La LOGSE es la primera ley que equipara esta área artística al resto de las asignaturas para el cómputo del currículo.

La base para entender este método, radica en la concepción de las artes como otra forma de lenguaje, lo que hace necesaria una alfabetización visual y centra la acción educativa en el hecho comunicativo más que en la obra final o el sujeto creador.

En este método, se otorga una gran importancia e interés por el desarrollo de la percepción, la observación, el análisis y la interpretación.

1.2.2- El Currículo de Educación Infantil en relación a la educación artística

El currículo de educación infantil es el marco teórico en el cual se debe apoyar nuestra práctica docente. Se trata de un referente donde se establecen las enseñanzas mínimas que han de ser adquiridas por todos los alumnos en esta etapa educativa.

En el tema que nos concierne, las alusiones a la educación artística son bastante escasas, y siempre formando parte dentro de un marco más general. De hecho, podemos relacionarlo con las tradicionales dificultades de las artes por adquirir un verdadero reconocimiento público y un valor educativo, donde siempre eran tachadas de ser “materias” de segundo orden por su carácter subjetivo, por detrás de las denominadas “científicas” y “exactas”.

En todo caso, las pocas referencias que podemos encontrar son, además, ambiguas, abiertas a la interpretación por parte de cada maestra a la hora de su aplicación.

A lo largo de todo el documento, podemos extraer pequeñas y dudosas alusiones a algunos aspectos que se relacionan con la educación de las artes visuales tales como “desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión (...)” (p.12), “experiencias de iniciación en la comunicación y en la expresión visual (...)” (p.13), “intervienen también otro tipo de lenguajes, como son el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual (...)” (p. 19), “identifique el papel que estas tecnologías tiene en sus vidas (...)” (p.28), “uso cada vez más propio y creativo de dichos lenguajes (...)” (p.33), etc.

Como se puede apreciar, la primera deducción que extraemos de esta lectura es la identificación de arte como lenguaje. Sin embargo, se engloba dentro de un término muy general donde se incluyen otros lenguajes como el corporal o el musical, refiriéndose de él únicamente como una opción más de expresión.

Sin embargo, es el área *Lenguajes: comunicación y representación* donde se hace referencia a la educación artística de manera explícita. En concreto, se le denomina Lenguaje artístico y hace referencia tanto el lenguaje plástico como el musical:

“El lenguaje artístico hace referencia tanto al plástico como al musical. El lenguaje plástico tiene un sentido educativo que incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos y el acercamiento a las

producciones plásticas, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad” (p.35)

El lenguaje audiovisual se plantea de forma independiente:

“El lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso, inicie al alumnado en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada” (p.35)

En este aspecto, me parece importante señalar, que casi siempre que se mencionan las nuevas tecnologías van acompañadas de comentarios adicionales del tipo “utilización adecuada”, “responsabilidad”, “valoración crítica”, “uso moderado”, etc.

El currículo plantea un único objetivo que haga referencia de manera evidente a la educación artística (p.36):

6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

Sin embargo, existen otros de carácter más amplio donde las artes se podrían incluir:

2. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

7. Iniciarse en el uso oral de otras lenguas del currículo para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

En cuanto a los contenidos, se desarrollan en el Bloque 3: Lenguaje artístico (p.40), donde se hace alusión también a los contenidos relacionados con el lenguaje musical.

Sin embargo, los que hacen referencia exclusivamente a la educación de las artes plásticas son:

- *Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio...).*

- *Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.*
- *Interpretación y valoración progresivamente ajustada de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.*

En este apartado se hace latente, como he señalado anteriormente, que los contenidos son de carácter general, abiertos a diferentes planteamientos y aplicaciones: *“algunos elementos”, “distintos materiales y técnicas”, “diferentes tipos de obras”, etc.*

Sin embargo, podemos extraer algunas cualidades o actitudes que, según señala el currículo en numerosas ocasiones, es importante que los profesores favorezcan en sus alumnos: la creatividad, el sentido crítico, la imaginación y el desarrollo de habilidades y destrezas. Sin embargo, no entra a definir qué noción de creatividad, imaginación o sentido crítico es la que está en juego o qué destrezas y habilidades son las que debemos de desarrollar.

1.2.3- Importancia de la imagen en la sociedad y en la infancia

1.2.3.1- Sociedad cambiante

En la cultura contemporánea las imágenes ocupan un lugar preferente en nuestra manera de relacionarnos con la realidad y han desempeñado un papel decisivo en la reformulación de la infancia. Su poder es tan evidente, que llegan a determinar nuestros valores, nuestro comportamiento, actitudes, gustos e inquietudes, conformando así nuestra identidad. A este respecto Steinberg señala:

“La explosión de información tan característica de nuestra era contemporánea ha desempeñado un papel central en el debilitamiento de las nociones tradicionales de la infancia” (Steinberg, 2000, p.58)

Como agentes involucrados en el proceso educativo, nuestro deber es acercarnos a las imágenes y utilizarlas como herramientas generadoras de conocimiento, dotando a los alumnos de las capacidades necesarias para analizar, interpretar y comprender de forma crítica y reflexiva el papel que juegan las imágenes en nuestra sociedad.

Este hecho, provoca un nuevo desafío para la educación, que requiere de un rediseño absoluto del sistema educativo, una manera diferente de situar el papel de las artes visuales en la escuela para que se adapten a las nuevas maneras de relacionarse y de vivir.

Esta misma dificultad, tal y como señala Imanol Aguirre, la encontramos en los propios educadores *“formados en la cultura de la letra y por ello poco habituados a manejarse en este entorno de la imagen”* (Aguirre, 2006, p.10).

“Cuando los profesores y la cultura de la escuela tratan a estos niños como si no supieran nada del mundo adulto, éstos llegan a la conclusión de que la escuela es absolutamente arcaica, que ha perdido el contacto con los tiempos. Por esto la cultura infantil subversiva postmoderna la considera siempre con un guiño de complicidad y una sonrisa afectada: ¡qué singular debe parecerles la escuela a nuestros hijos postmodernos!” (Steinberg, 2000, p.60).

La infancia no es simplemente una etapa natural del crecimiento, una fase biológica antes de convertirnos en adultos, es algo constituido en relación a distintos factores históricos, sociales, culturales, políticos y económicos. Es por esto que la escuela no debe pasar por alto la continua evolución de la sociedad en la que vivimos. Pasamos de una infancia a otra. Todo cambia y todo se transforma, y la escuela debe hacerlo también *“porque no puede seguir pretendiendo ser el único lugar para la transmisión de saberes y porque es incapaz de competir con las posibilidades que en este terreno ofrecen las nuevas tecnologías”* (Aguirre, 2006, p.11).

La escuela debe adaptarse a los avances de su sociedad, debe ser reflejo de la sociedad a la que educa y por ello, debe hablar su mismo lenguaje. Este lenguaje son las ideologías, los valores, la cultura, las formas de aprendizaje y experiencias que cada niño posee. Si no adecuamos la forma de enseñanza a estas nuevas características, nuestros mensajes educativos estarán desprovistos de significado. No podemos desligar la educación de su contexto, de su realidad social.

La escuela que olvida que hay que enseñar a los niños a vivir en sociedad, y no en una sociedad cualquiera, sino en nuestra sociedad, está generando niños frustrados, desgraciados. Es por esta razón que debemos aprovechar todo lo que la cultura visual

nos ofrece. Estamos frente a la sociedad de la imagen. Nuestro día a día, nuestro entorno, nuestra rutina, nuestras aficiones están bajo un marco visual. Nos educamos, nos dejamos manipular, crecemos como personas, nos informamos, nos emocionamos a través de la cultura visual.

1.2.3.2- Distancia entre la “pedagogía escolar” y la “pedagogía cultural”

Sin embargo, la primera limitación reside en la enorme distancia que hoy en día encontramos entre lo que se aprende mediante la cultura visual que reciben nuestros alumnos y lo que se supone que la escuela enseña, es decir, entre cómo educa la escuela y cómo educan los medios de la cultura popular. Es lo que Fernando Hernández señala como la distancia entre la “*pedagogía escolar*” y la “*pedagogía cultural*”.

En este hecho radica la idea de que la educación no se limita exclusivamente a la escuela, sino que ésta es uno de los muchos lugares más donde la encontramos. Los “lugares pedagógicos”, como los denomina Steinberg, “*son aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, las películas, los periódicos, las revistas, los juguetes, los anuncios, los juegos de vídeo, los libros, los deportes, etc.*” (Steinberg, 2000, p. 59)

En este mismo sentido, Imanol Aguirre señala que “*está teniendo lugar un fenómeno inédito, según el cual la denominada «pedagogía cultural» está ocupando el papel que anteriormente tenía la «pedagogía escolar» (...) y que este nuevo fenómeno se convierte en una cuestión ineludible para cualquier proyecto educativo*”. (Aguirre, 2006, p. 11)

Asumido que no se pueden separar las artes de su contexto y que éstas no existen como hecho aislado, se están formulando nuevas perspectivas educativas. Perspectivas que nos permitan romper los tradicionales límites que existen entre disciplinas y que obliguen a “*revisar las preguntas que interrogan al hecho artístico, desplazando el interés desde la obra o el artista hasta las culturas de la mirada*”. (Aguirre, 2006, p.12)

Es decir, centrar nuestra labor educativa en que nuestros alumnos aprendan a analizar e interpretar las imágenes que nos rodean y reflexionen sobre ellas y sus significados en un proceso de diálogo continuo. No consiste en aprender a leer o describir una imagen identificando sus componentes como meros seres pasivos, sino de entender que nuestro papel frente a la cultura visual es interactivo, el de intérpretes de la información que recibimos, asimilamos, interpretamos, transformamos, etc.

Tal vez tendríamos que considerar, como apunta Paul Duncum, que este cambio en la concepción del papel que deben tener las artes visuales en la escuela, implica hablar no sólo de educación artística sino de “educación para la cultura visual”.

1.2.3.3- Alfabetización visual

Para explicar el sentido de la “alfabetización visual” (visual literacy, término propuesto por John Debes en 1969), podríamos recurrir a las palabras de Antonio Cuenca Escribano (1998, p. 154): *“Vemos de forma natural, pero aprendemos a mirar tras un largo aprendizaje”*.

Pese a que aprendemos a hablar de forma natural, la escuela ha favorecido la tarea de educar a los niños para ser capaces de comunicarse y expresarse correctamente. Sin embargo, con la educación visual no ha ocurrido lo mismo. Esa “mirada” no ha tenido el aprecio ni la atención que merece por parte de la escuela, que necesita incorporar una “gramática visual” para hacer conscientes a los niños de los aprendizajes que la vista, así como el resto de los sentidos, nos aportan. Esa gramática visual se refiere, según el propio Imanol Aguirre *“a las competencias que pueden desarrollarse mediante la mirada y otras formas de experiencia sensorial para discriminar e interpretar las acciones visibles, los objetos y símbolos que se encuentra en su entorno”* (Aguirre, 2006, p. 11).

Las competencias y objetivos que plantea este término son principalmente cuatro (Aguirre, 2006, p.11):

- Habilidades del ver-observar
- Habilidades de lectura para decodificar los imágenes o mensajes visuales.

- Habilidades de escritura-producción de imágenes o mensajes visuales
- Habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes.

Promover dichas habilidades y entender la mirada de esta manera, significa dotar de inteligencia al acto de mirar, darle una intención, un significado, una interpretación. Significa entender que es un auténtico lenguaje en el que todo lo que nos rodea constituye un enorme emisor y las personas, conscientes del hecho de mirar, somos los receptores. Somos intérpretes de lo que vemos.

Alfabetizar visualmente supone facilitar a los niños los conocimientos necesarios para el dominio de este lenguaje, para la lectura de lo visual *“para que sean capaces tanto de decodificar los recursos expresivos ocultos en cada imagen, como usarlos para la propia creación artística. De modo que la formación perseguiría la competencia en la “emisión” y, sobre todo, en la “lectura” de los mensajes visuales”* (Aguirre, 2006, p.11)

1. 2. 3. 4- Mercadotecnia

Las editoriales, que tan introducidas están en la vida cotidiana de la escuela, han encontrado en esta sociedad dominada por la imagen la oportunidad de imponer un material llamativo, atractivo y con un diseño basado más en el producto final que en el proceso.

La ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza), en su informe de noviembre del 2012, señala que la mayor industria cultural europea es la de la edición de libros de texto. Lo mismo ocurre en España, quinta potencia europea y octava mundial.

Esto, ratifica la idea de que son las editoriales las que nos imponen en el aula una cultura visual concreta, simplificada, que establece una relación directa entre el niño como observador y la imagen que observa.

“Existe entre el profesorado de Educación Infantil una gran dependencia de los materiales impuestos por las editoriales (...) en una etapa en la que, más que en ninguna otra, el profesorado puede desarrollar el curriculum del modo más libre y abierto” (Trueba, 1997, p. 35).

De este hecho son conocedoras las editoriales, quienes además, saben de las dificultades de la escuela para trabajar con las artes y de la escasa formación de los profesionales en educación plástica y artística. Así, les dan un modelo de trabajo hecho y justificado, creando modelos tan cerrados que dejan poca oportunidad a la espontaneidad y la imaginación.

“Un fenómeno que ha encontrado en la infancia y en las dificultades de la escuela para trabajar en educación artística, la oportunidad de colocar sus productos” (Aguirre, 2012, p.162).

La reflexión sobre la masiva implantación del material de plástica en el aula de infantil, responde en gran medida, por tanto, a una operación de pura mercadotecnia.

1.3- Métodos y materiales.

1.3.1 Métodos

El presente trabajo pretende llevar a cabo un estudio de tipo cualitativo, considerando que este tipo de enfoque es el más adecuado a la hora de describir la naturaleza de una situación de tipo social, educativa o cultural. En este caso, el más adecuado para estudiar las propuestas que las editoriales ofrecen a los docentes para el trabajo del arte en la educación infantil.

Por tanto, el propósito de este estudio es descubrir tantas cualidades como sea posible de esta realidad educativa y obtener un entendimiento en profundidad de la misma. Para ello, mi trabajo se fundamenta en el estudio de casos como recurso de investigación y análisis, que según Guba y Lincoln (1981) -sigue la siguiente lógica:

- a. Planteamiento de la problemática.
- b. Elaboración del marco teórico-conceptual.
- c. Diseño de instrumentos de investigación.
- d. Determinación de criterios para la selección del caso.
- e. Abordaje del caso.
- f. Informe sobre resultado.

Tratando de seguir este planteamiento y desarrollo en este trabajo, en concreto, se estudia el caso de las propuestas editoriales que Anaya nos ofrece para el uso del arte en educación infantil.

Además, mi estudio debe recurrir al análisis documental, que requiere una meticulosa labor de observación, entendimiento y decodificación del material seleccionado, como base y sustento de este estudio. Esto significa abordar la investigación, en gran medida, como una investigación visual en la que el análisis del contenido y discurso de las imágenes seleccionadas y los textos o instrucciones didácticas que las acompañan, posibilite la obtención de datos clave y relevantes para cumplir con los objetivos de este trabajo.

Para realizar los referidos análisis se utilizarán técnicas de interpretación tomadas de diferentes teorías de la imagen (análisis formal, análisis semiótico, etc.) y se hará asumiendo la perspectiva de los estudios de cultura visual que parten de entender que las imágenes “hablan” de nosotros y nos describen, y que es necesario llevar a cabo una lectura de las mismas para entender qué se quiere expresar con ellas y qué información nos transmiten. Por tanto, se basa en los principios que nos aporta Banks Marcus sobre la relevancia de los datos visuales en la investigación cualitativa.

1.3.2- Materiales

Los materiales utilizados para llevar a cabo este estudio son los propios libros que proponen las editoriales para los diferentes niveles de la educación infantil. Estos materiales, además, han sido proporcionados directamente por diferentes escuelas de Pamplona por lo que son un reflejo directo representativo del material que actualmente se está usando para el trabajo de la educación artística en las diferentes edades.

En este caso, se han tomado como referencia las propuestas editoriales de Anaya, por ser una de las editoriales más importantes y utilizada, y cuyo uso es lo suficientemente significativo como para poder extrapolar los resultados a otras propuestas similares.

2- PARTE EMPÍRICA

2.1- Resultados y su discusión.

2.1.1- Planteamiento de la problemática

Existe una idea generalizada de que las artes, en cualquiera de sus manifestaciones, son materias que desempeñan un papel secundario en relación con las materias educativas “básicas”. Que su función, principalmente, consiste en ser fuente de descanso y distracción. Como señala Imanol Aguirre (Aguirre, 2005, p. 53), *“en las actuales prácticas escolares es todavía mucho más frecuente de lo que desearíamos, que la clase de plástica se proponga los viernes por la tarde, para aliviar la tensión y el cansancio acumulado por los niños durante el resto de la semana (...)”*.

Y es que todavía pesa mucho la idea de que la naturaleza de las artes es meramente expresiva, decorativa o lúdica, desligándose de su carga educativa, de su valor cognitivo.

Ya lo explicaba Malaguzzi:

*“Le separan la cabeza del cuerpo,
Le dicen: de pensar sin manos,
De actuar sin cabeza”*

Es por esto que la pregunta que deberíamos plantearnos es: ¿qué uso se está haciendo de las artes en las aulas de educación infantil? Ya que el simple hecho de que las artes estén presentes en el día a día de los niños de manera evidente, no hace que se dignifique su potencial como recurso pedagógico.

Es evidente que, este marco, las editoriales encuentran la oportunidad perfecta para imponer su monopolio, en un negocio impulsado por la ganancia y los intereses individuales.

La pedagogía cultural está estructurada por la dinámica comercial, donde, a través de sus propuestas, consiguen transmitir de manera agresiva y eficaz, una representación artificial y mediatizada de lo que son los niños y la infancia.

Con esta realidad como telón de fondo, el presente trabajo pretende realizar un análisis de las propuestas que distintas editoriales llevan a cabo en relación a la educación de las artes.

Este análisis, se apoya en una selección del material proporcionado por diferentes colegios de Pamplona y por lo tanto, es un reflejo real y actual de su uso y de la enseñanza de las artes que están llevando a cabo.

2.1.2- Material: presentación y resultados

El material recogido para el trabajo de la educación artística consiste en la colección que la editorial Anaya propone para la etapa infantil. Se trata del proyecto Cachalote, un diseño pedagógico que abarca los tres cursos de esta etapa educativa y se encuentra dividido por edades y trimestres.

Este proyecto sigue el planteamiento “todo en uno”. Así, ofrece material para el alumno (distintos cuadernos de fichas dependiendo del área, cuentos, figuras para recortar o pegar, diplomas honoríficos al superar cada trimestre, etc.), para el profesorado (guías didácticas, tablas y cuadernillos para la evaluación, CD’s de música, actividades, juegos y cuentos, CD-rom para el ordenador, etc.), y para el aula (mascota del proyecto, bits de inteligencia, etc.).

En el tema que compete a este estudio, es decir, el trabajo con la educación artística, Anaya propone que las actividades se enmarquen y acompañen al proyecto general de aula, para lo que ofrece un cuadernillo específico por trimestre denominado “*plástica*”. Estos cuadernillos complementan a otros dirigidos al desarrollo lógico-matemático y de la lecto-escritura.

En algunos casos menos frecuentes, encontramos fichas de actividades plásticas planteadas como actividad adicional dentro del trabajo con otra área de conocimiento.

El nexo de unión entre las diferentes áreas de conocimiento, son unos cuentos que constituyen la columna vertebral del proyecto. De estos cuentos, se extraen las diferentes actividades lógico-matemáticas, plásticas, de lecto-escritura, grafomotricidad, de inglés y religión católica que componen el total del proyecto.

2.1.2.1- Ambición en la teoría, pobreza en las aplicaciones

El proyecto editorial analizado, basa sus actividades en una guía didáctica con una extensa justificación pedagógica, basada en los grandes principios teóricos de la educación infantil. Es el caso del Proyecto Curricular (www.anayaeducacion.com/novedades_2008/.../infantil_2ciclo_PC.doc) que nos presenta Anaya. Como la gran mayoría de las editoriales, Anaya no se limita únicamente a la elaboración y diseño de colecciones de trabajo para los distintos niveles educativos, sino que ha elaborado su propia guía en la que basa y fundamenta sus propuestas.

“Anaya Educación asume el reto de prestar el mejor servicio a la comunidad educativa y pone a disposición de los centros el Proyecto Curricular, documento básico en el que están recogidos no solo los principios fundamentales de la política educativa vigente, sino también las directrices metodológicas para ayudar al profesorado a desarrollar una enseñanza de calidad”.(Anaya Educación, 2008, p.2)

Estas guías didácticas, incorporan los últimos términos del lenguaje educativo en vigor: aprendizaje significativo, progresión de contenidos, atención a la diversidad, protagonismo del niño, sensibilidad estética y creativa, utilización de diversas técnicas plásticas, desarrollo de la expresividad y creatividad, etc.

Es decir, pretenden “liberar” a los centros y a los docentes de la pesada tarea de programar en base a la normativa y para ello, las editoriales realizan una programación para todos los centros de educación infantil. La generalidad de estas programaciones será analizada más adelante.

De lo que no hay duda, es que el envoltorio resulta atractivo y tentador. Establecer la relación entre los objetivos y contenidos generales que se recogen en todos los diseños curriculares y la propuesta de trabajo concreta por parte del equipo de “expertos” de la editorial, resulta imprescindible para que el producto sea valorado, validado y aceptado por los centros y los maestros de cada ciclo.

Podríamos decir, que mediante estas guías didácticas se ofrece la justificación pedagógica ante el temor que puede sentir el docente al enfrentarse al desarrollo de su labor. Aquí todo está incluido y justificado.

“Esté tranquilo, siga nuestro método paso a paso y lo conseguirá. Le ofrecemos las pequeñas dosis que, administradas convenientemente, aseguran el éxito. Aportamos nuestra experiencia y solvencia para que usted no se tenga que preocupar. Le acompañamos facilitando su dura y apasionante labor en la educación de los más pequeños”. (Martínez, J.P.; Rodríguez, A., 2006, p. 4)

Y es que es innegable, que delegar esta importante y complicada labor en las editoriales, supone acomodarse a esa seguridad y tranquilidad aparente que nos brindan.

De este hecho extraemos una idea importante: las programaciones editoriales esconden un interés por saturar la oferta educativa. Esto quiere decir, que los maestros que opten por seguir de manera estricta el camino de las editoriales, difícilmente van a disponer de tiempo ni energía suficiente para intentar o interesarse por otro tipo de propuestas, planteamientos o modos de hacer.

2.1.2.2-Tipología y función de la propuesta

Del mismo modo, me parece importante detenerse a mirar sobre la tipología y la función de las actividades plásticas que Anaya nos ofrece. Esto tiene un gran interés ya que detrás del tipo de planteamientos que se establezcan para trabajar, se esconde la concepción que se tiene de las artes y de la educación plástica.

En este sentido, fácilmente se puede apreciar que un amplio número de las actividades, de manera aproximada hablaríamos de un 40%, son de carácter no-educativo. Es decir, se trata de actividades de naturaleza lúdica o decorativa, principalmente. Lo que tradicionalmente se han denominado “actividades de relleno”. Y es que no es nueva esta concepción del arte como materia de mero entretenimiento. Justifican esta opinión actividades como la construcción de una corona, de una barita mágica, de distintos collares, de una medalla, la elaboración de distintas caretas de animales, de un puzle, etc.

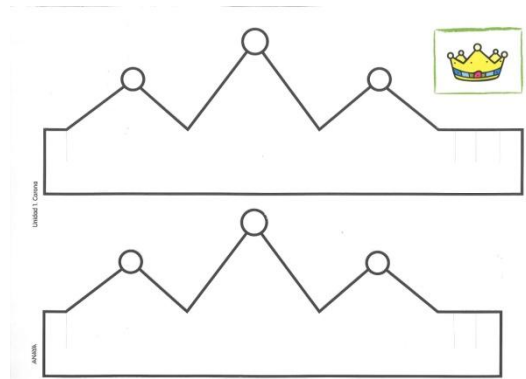


Ilustración 1. Unidad 1, Corona.

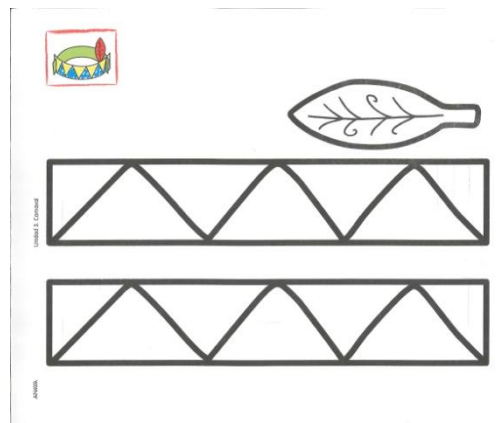


Ilustración 2. Unidad 2, Diadema india.

Todas ellas son propuestas que, correctamente trabajadas y planteadas, podrían llegar a tener interés educativo. Sin embargo, en este caso y desde este planteamiento, se trata únicamente de trabajos manuales que, por lo general, sirven de complemento a las llamadas actividades principales.

2.1.2.3- Composición estética

Otro ejercicio igualmente interesante y de gran importancia pedagógica, resulta analizar la composición estética de las fichas que Anaya nos propone para la educación artística.

A grandes rasgos, podríamos decir que abunda una simpleza generalizada en las propuestas, tanto en la forma como en la temática. Esto se traduce en una carencia

absoluta de perspectivas, utilización de colores básicos, planos y brillantes, temas tópicos y poco innovadores, etc.

El uso masificado de estereotipos en la representación de la realidad es otra de las peligrosas “ayudas” que las editoriales promueven en el dibujo y la expresión plástica infantil.

Todo lo anterior, se suma al hecho de que se impone trabajar sobre un formato de papel determinado e idéntico para todas las propuestas.

2.1.2.3.1- Uniformidad

La primera característica que se deduce del análisis de este material es el principio de uniformidad. Se trata de un material estándar, que trata de servir al mayor número de población posible, ya que como en todo negocio, la rentabilidad es un principio fundamental. Por tanto, es muy recurrente caer en la utilización de tópicos culturales y temas que se dan por “adecuados” y “apropiados” para la infancia, pero que se encuentran muy alejados de la realidad cultural de la infancia.

Es el caso de la utilización de estereotipos, formas simples, esquemáticas, poco originales y de gran pobreza compositiva que saturan las propuestas para la educación plástica que realizan los niños.

Podemos ilustrar fácilmente esta idea con distintos ejemplos de actividades que nos presenta esta editorial. Ejemplos que forman parte de una forma de trabajo en concreto que se ha convertido en una práctica cotidiana dentro de las aulas. Se trata de presentar láminas de obras de arte de autores socialmente reconocidos y formular una propuesta para su copia o reinterpretación, dependiendo del caso.

El primero, se trata de la obra *La casa amarilla*, de Van Gogh:

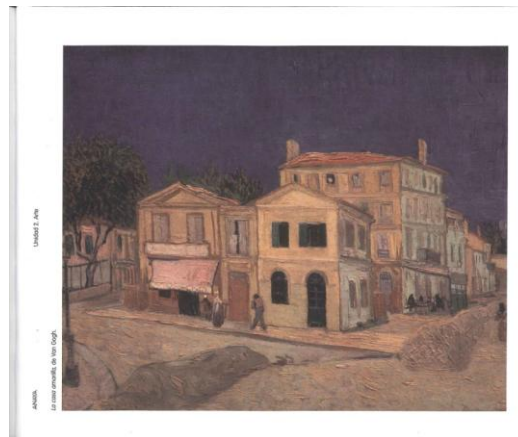


Ilustración 3. *La casa amarilla*, de Van Gogh

Se presenta como un ejemplo del concepto “casa” claramente evidente y reconocible que se trabaja dentro de una unidad didáctica destinada a la vivienda. La propuesta que realiza la editorial, es que los niños reproduzcan dicha obra a través del modelo que se les “facilita”.

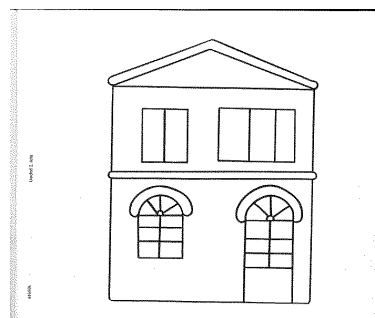


Ilustración 4. Unidad 2, Anaya

Salta a la vista la pobreza compositiva de esta propuesta: completamente estereotipada, plana, sin gracia. Es el típico esquema de casa formado por un cuadrado y un triángulo, propio para los niños de estas edades.

Otro ejemplo se basa en la obra *The Artist's Garden at Giverny*, de Monet.

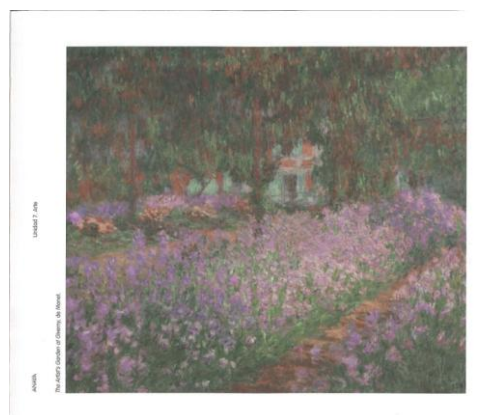


Ilustración 5. *The Artist's Garden at Giverny*, de Monet.

Una obra rica en sombras, tonalidades y con diferentes planos que, bien utilizada, podría ser un gran recurso de trabajo. La propuesta que nos plantea Anaya, sin embargo, solo podría calificarla de incoherente en todas sus formas.



Ilustración 6. Unidad 7, Anaya.

Se presenta una fotografía real y se pide a los niños que, sobre ella, dibujen flores siguiendo el esquema de flor previamente dado. Así, hasta rellenar todo el jardín. Flores que, sorprendentemente, serían prácticamente igual de grandes que un árbol por su medida desproporcionada con la fotografía.

Para el siguiente ejemplo, conviene dirigir nuestra atención al planteamiento que establece Anaya para el trabajo del retrato. Esta propuesta, se vincula al conocimiento de sí mismo, de la representación de la autoimagen. En concreto, Anaya recurre a la utilización de dos retratos: *La Gioconda*, de Leonardo da Vinci para los niños y niñas de cuatro años y *Senecio*, de Paul Klee en el caso de los de tres.

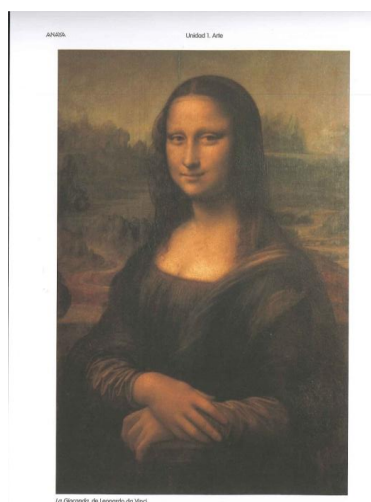


Ilustración 7. La Gioconda, de Leonardo da Vinci.

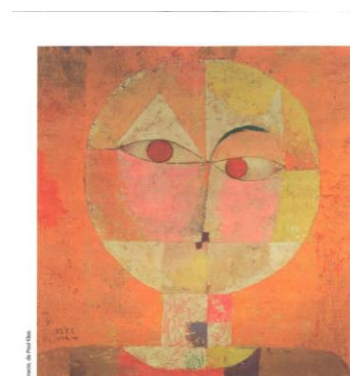


Ilustración 8. Senecio, de Paul Klee

Lo primero que llama la atención, es que se asigne la obra de Paul Klee, con su correspondiente y necesario grado de abstracción, como la más apropiada para trabajar con los niños de tres años. Mientras que, para el trabajo con los de cuatro, se opte por una pintura realista.

Imanol Aguirre (Aguirre, 2012, p. 163) reflexiona sobre este hecho:

“Resulta llamativo que mientras en niveles superiores de estudio del arte todavía hoy cueste muchas veces pasar del impresionismo, en la escuela infantil sean estos artistas de la vanguardias del siglo XX los que tienen más presencia (...). La explicación de este fenómeno puede deberse (...) a una concepción simplista de la infancia que lleva a considerar que los trabajos de estos artistas, con formas y colores básicos, son por ello los más adecuados para la etapa infantil.”

La propuesta metodológica que se plantea a la hora de abordar estas obras se fundamenta en estos dos objetivos generales que Anaya establece en su guía didáctica para el lenguaje artístico:

- Interpretar y valorar estéticamente obras de arte.
- Crear sus propias producciones artísticas plásticas de acuerdo a unos criterios marcados

Y es precisamente en esos “criterios marcados” en los que me quiero detener.

Frente a estos dos planteamientos y estilos de representación totalmente dispares, Anaya fija una misma propuesta para ambas reproducciones.

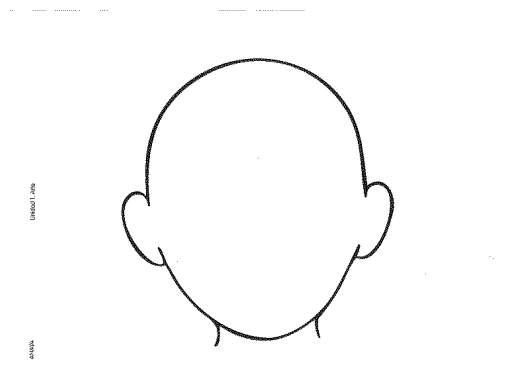


Ilustración 9. Unidad 1, Anaya.

El modelo, no puede ser más simple, primario y desmotivante. Poco importa aquí el análisis, las interpretaciones, las deducciones, las valoraciones o los aprendizajes que se hayan podido extraer de cualquiera de las dos obras seleccionadas, el “criterio marcado” rompe con toda posibilidad de composición que vaya más allá de figuras planas.

Del mismo modo, me resulta difícil imaginar cómo se relaciona esta actividad con el objetivo del Currículo de Navarra que señala que es necesario *“crear una idea ajustada y positiva de sí mismo”*, cuando se está imponiendo un mismo modelo para todos. Algo que nos haría retroceder al tema de la uniformidad planteado anteriormente.

2.1.2.3.2- Edulcoración

En este mismo sentido, vemos como en la gran mayoría de propuestas se refleja una tendencia por apartar a los niños de la vida real y sumergirles *“en un mundo ficticio, sin conflictos, donde todo rezuma alegría, paz y bienestar”* (Aguirre, 2010, p.165). Lo que Imanol Aguirre denomina *“tendencia a la edulcoración”* de la infancia: la amabilidad en la elección de los temas y motivos con los que trabajar en las aulas.

No hace falta profundizar mucho para encontrar innumerables ejemplos que apoyen esta afirmación.



Ilustración 10. Unidad 3, Muñeco de nieve.

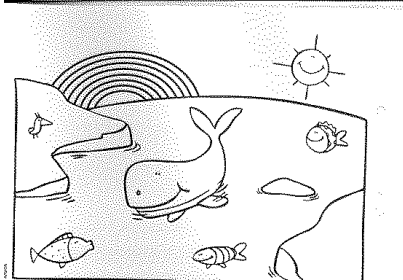


Ilustración 11. Unidad 4, Cachalote.

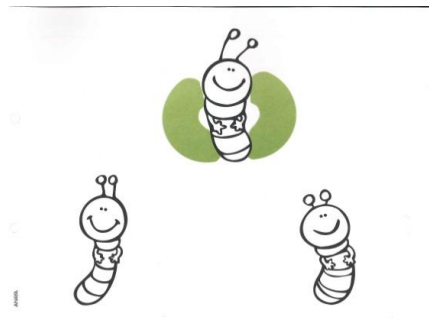


Ilustración 12. Unidad 5, Mariposas.

Esto sucede en una pedagogía en la cual se asocia al niño con vulnerabilidad, inocencia, desprotección, etc., seres incapaces de comprender la realidad del mundo en el que viven y a los que, por tanto, hay que compadecer e idear un mundo aparte lleno de animales sonrientes, familias felices, días soleados y verdes jardines con flores y arcoíris.

Es decir, se está promoviendo un aprendizaje que se asocia a un mundo que solo existe allí, en ese ficha de ese cuadernillo concreto, que únicamente le servirá para resolver la siguiente ficha con el mismo procedimiento. Esta separación se produce porque los conceptos que se trabajan se aíslan de su contexto y se reducen a su mínima expresión, al mismo esquema que se aplica para todo.

Es un ejemplo de la gran distancia que existe entre la pedagogía cultural y la pedagogía escolar de la que se hablaba al comienzo de este trabajo. Estamos llevando a cabo la educación de una realidad que solo existe dentro del aula.

Esto se contradice enormemente con lo que Anaya plantea en su introducción del Proyecto Curricular: *“actividades que contribuirán al desarrollo de niñas y niños, y propiciarán su aproximación a la interpretación del mundo facilitando su participación activa en él”*.

Contrasta esta concepción de la infancia, como etapa a la que hay que proteger con imágenes ficticias que distorsionan la realidad, con la propia realidad educativa que podemos encontrar en diferentes centros escolares desde hace ya muchos años. Sirva de ejemplo la experiencia de Mercé de Febrer y sus “compañeros” y “compañeras” de trabajo en el año 1991. La habitual amabilidad en la elección de los temas de las

propuestas editoriales se contraponen, en este caso, con la propuesta que se llevó a cabo el Colegio de Educación Infantil y Primaria Virrey Amat de Barcelona.

El citado proyecto surge de la visión de unas fotografías espectaculares y sensacionalistas en las que aparecían un par de australianos en plena cacería de canguros bajo el llamativo titular: *“Terrible crueldad: matan canguros para hacer zapatos. El simpático animal australiano corre peligro de extinción”*.

Estas imágenes, causaron un gran impacto en esta clase. Algo incrementado por el hecho de que *“los canguros”* era el nombre que les identificaba y unía como grupo.

Por tanto, fueron estas imágenes crueles, intensas, dolorosas, sangrientas y penetrantes, las que pusieron en marcha el motor de una experiencia humana, solidaria, rica, reflexiva, comunicativa y enriquecedora para todos los que formaron parte de ella.

Estas fotografías, fundaron en los niños una necesidad por expresar su desacuerdo y preocupación frente a lo que estaba ocurriendo: *“Tenemos que escribir a Australia pidiendo que por favor no maten más canguros”*.

Así, se puso en marcha un diálogo por descubrir hacia quién tenía que ir dirigido su mensaje para que tuviera la mayor repercusión posible.

Una investigación, que llevó a decidir que mandar una carta a un periódico australiano mostrando su descontento, era la mejor opción de abrirse al mundo, pues era la vía por la que ellos se habían hecho eco de la noticia.

A la redacción de tan importante artículo, ya compleja de por sí, se le añadió la dificultad de adecuarlo al idioma, pues se habían enterado de que en Australia se habla inglés, y que la traducción era la única manera de que su mensaje fuera escuchado.

Pero una vez escrita y enviada la carta, todo no quedó ahí. El artículo fue publicado en el periódico australiano *Sydney Morning Herald*, creando un interesante foro de discusión entre diferentes grupos de opinión de Australia.

Un gran número de personas (unas sesenta) se pusieron en contacto mediante carta con este grupo de niños, expresando su agrado o descontento hacia su publicación y petición. Desde ecologistas agradecidos a granjeros que defendían la “necesidad” de

controlar la natalidad de esta especie, pasando por ciudadanos indignados que no podían admitir que los niños de un país donde se matan toros por diversión se atreviese a criticar a su país. Todos respondían al llamamiento que este grupo de niños había hecho. Lo más curioso de todo, es que en ningún momento hablaron de su edad en la carta y por ello, simplemente se les trataba como lo que eran, ciudadanos del mundo conscientes y preocupados por una problemática real.

Llegó un momento en el que el trabajo que suponía cada nueva carta (traducirla, interpretarla, contestarla, volverla a traducir, etc.) sobrepasaba la autonomía del grupo en cuanto a lectura y escritura.

Por ello, la maestra decidió mandar una carta de agradecimiento a todas las personas que se habían interesado por su iniciativa, y lo hizo a través del mismo periódico que la primera vez. Volvió a ser publicada.

Sin embargo, esto no supuso, ni mucho menos, el fin de este hábito de trabajo. La importancia y el interés que esta experiencia había suscitado en ellos, les hizo desembocar en otra propuesta: escribir a un periódico nacional pidiendo que no se maten más toros.

Esta experiencia, demostró que los niños pueden jugar un papel activo y crítico en los acontecimientos reales del mundo. Que son capaces de entender las cosas tal y como son: básicamente complejas. Supuso entender la escuela como, además de consumidora, generadora de cultura.

2.1.2.3.3- Verdad absoluta

Otra característica que se deduce del análisis de estas propuestas, es que existen multitud de ejemplos que se basan en el principio de verdad absoluta, afirmación que el niño debe asumir sin cuestionarla.

Consiste en un material donde las ideas o experiencias previas, el debate o discusión junto a sus compañeros, el razonamiento o aceptación de nuevas respuestas, el aprendizaje mediante el error, las respuestas múltiples, etc., no tienen ninguna posibilidad de plantearse. No hay lugar para la espontaneidad y la naturalidad de la vida cotidiana, ni mucho menos para curiosidades o interrogantes sin resolver que nos

broten de manera inesperada. Se parte de una idea de aprendizaje como concepto de avance lineal y ascendente del desarrollo del niño que poco tiene que ver con la realidad que cualquiera de nosotros haya podido experimentar.

Es frecuente que en estas actividades, el aprendizaje sea completamente cerrado, que se parta de una única manera de hacer las cosas: la correcta, la que la editorial y después el maestro, ofrezcan como adecuada. Pero eso no quiere decir que sea la única, algo que cualquier niño nos demuestra en cuanto le damos la oportunidad y confianza de hacerlo.

“Una lección que enseñan las artes es que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema; la variabilidad de los resultados se acoge con agrado.

Por ejemplo, normalmente a los alumnos se les enseña a demostrar la exactitud de sus soluciones aritméticas: si suman, pueden restar para demostrar su respuesta; si restan, pueden sumar. Si dividen, pueden multiplicar; y si multiplican, pueden dividir. Con ello, los niños aprenden sobre la certeza.

En cambio, las artes enseñan a los niños que su sello personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas. En las artes hay más de una manera de interpretar una partitura musical, más de una manera de describir una pintura o una escultura, más de una forma apropiada para ejecutar una danza, más de un significado para la descripción poética de una persona o una situación. En las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central. Ésta es una de las lecciones que la educación puede aprender de las artes.” (Eisner, 2004, p.239)

Un claro y representativo ejemplo de esto podemos verlo en una de las actividades que Anaya propone para el trabajo del color rojo.



Ilustración 13. Color rojo, Anaya.

Vemos que los matices, los tonos, los detalles, no tienen cabida en este tipo de actividades. Poco importa que el rojo de una fresa sea distinto que el de una cereza o una piruleta. Se reduce todo a su expresión más básica, más simple y esquemática. Se pide un único concepto de rojo, el que marca la editorial, el del tejado de todas nuestras casas (hasta el de los que vivimos en piso), el que abunda en las piezas de construcciones y en los gomets.

La manera de trabajar con el color se abordará más adelante, pero el ejemplo es generalizable a cualquier otra realidad.

Cada ficha pretende cerrar un único aprendizaje, encasillando los conceptos en cajones independientes que no ofrecen la posibilidad de plantearse nuevas preguntas o interpretaciones, nuevos retos, otro nuevo enganche, otro punto de vista que nos permita seguir construyendo nuestro aprendizaje.

De nuevo encontramos una propuesta editorial muy alejada de la realidad de la infancia y de la propia realidad de buena parte de la comunidad escolar que, como en el caso de las propuestas llevadas a cabo por la Escola Cervantes de Barcelona y la Escola Isabel de Villena de Esplugues de Llobregat en el año 2010, ofrece con frecuencia planteamientos educativos ricos, ambiciosos y abiertos, por mucho que sea difícil de plasmarlos en un proyecto editorial.

Este tipo de planteamientos supera la ñoñería de imágenes y propuestas como las que estamos analizando, promoviendo mirar la realidad y el conocimiento desde una actitud crítica, con preguntas aparentemente tan alejadas de los intereses de la infancia como la que guió su proyecto: ¿Es real la realidad?

Para buscar respuesta a tan espinosa cuestión ~~ello~~, acudieron con los niños a una exposición de fotografías de Joan Fontcuberta, cuyas imágenes generan una incertidumbre constante que ~~les~~ nos obliga ~~ba~~ a ir más allá de lo evidente, a contrastar la realidad y a no creer sin reflexionar en todo lo que vemos. Al fin y al cabo, el propósito de este proyecto era que los niños entendieran que existen diferentes maneras de representar la realidad.

En una sociedad como la actual, donde los niños están expuestos diariamente a un sinfín de información procedente de distintos medios, el hecho de que aprendan a

distinguir entre la realidad y la ficción se hace imprescindible y la escuela quiere cumplir con esa función.

Fontcuberta es de esos artistas que muchos se atreverían a calificar de "no apto para niños", ya que sus obras esconden planteamientos provocadores y complejos. Nos habla continuamente del diálogo entre la ficción y la realidad, de situarse en esa incertidumbre.

Sin embargo, estas maestras, desde un planteamiento ambicioso, supieron utilizar sus fotografías como herramienta para reflexionar sobre la verdad o falsedad de lo que vemos con preguntas como: "*¿Quién cree que esta historia es de verdad?*", "*¿Estas fotos nos muestran una realidad?*", "*¿Qué muestran?*", "*¿Esto es posible?*", etc.

Para poder responderlas, construyeron junto a los niños unos aprendizajes previos que les hacían ser conscientes de que Fontcuberta les podía manipular, que jugaba a realizar "bromas fotográficas" y que podían caer en el engaño si no tenían suficiente información y conocimiento de la realidad (la ficción es difícil que supere lo que ya se ha aprendido).

Así, los niños fueron capaces de distinguir verdad de falsedad sobre temas como la existencia o no de las sirenas, la llegada del hombre a la Luna, la autenticidad de los efectos especiales, etc. Y fueron capaces porque estaban preparados, porque habían construido conocimientos con anterioridad. Esos conocimientos, eran los cimientos que les permitían ser críticos ante lo que estaban viendo y no dejarse engañar. Algo que solo es posible después de haber recorrido un largo camino por la complejidad del análisis y la reflexión acompañados una mirada que duda, que interpreta críticamente lo que ve.

Esta experiencia educativa, supone un claro ejemplo de cómo usar el arte para llegar a aprendizajes relevantes para la vida diaria. Las posibilidades educativas que nos ofrecen las artes visuales, entendidas de esta manera, son cuanto menos sorprendentes. Trabajar de este modo, conlleva una concepción de la infancia y de la educación como algo complejo, capaz, provocador, continuamente inacabado. Una concepción muy alejada de lo que la propuesta editorial que estamos analizando, con sus imágenes pretenciosamente infantilizadas, puede ofrecer a la escuela infantil en relación con la educación artística.

Supone asumir, como indica Mercé Febre, el principal protagonista del aula es el maestro, encargado de diseñar y proponer situaciones de aprendizaje de calidad, que den lugar al diálogo, la reflexión, la crítica, el compromiso, la investigación, la toma de decisiones, la investigación del mundo, etc.

Supone asumir que los docentes debemos recuperar el protagonismo dentro del aula, que nuestra intervención es imprescindible para una ambiciosa y firme propuesta educativa, que somos los principales responsables del funcionamiento del aula.

Esta experiencia es el ejemplo de ello. Maestras que no solo se atreven a incluir la fotografía como herramienta de trabajo, sino que además, lo hacen de la manera más compleja posible. Estamos acostumbrados a trabajar con la fotografía como algo que nos permite obtener una fiel representación de la realidad, y en este caso, el planteamiento va mucho más allá: tampoco podemos fiarnos de la fotografía. No es cierto eso de que “una imagen vale más que mil palabras”, las imágenes también nos engañan.

2.1.2.3.4- Formas

Otro aspecto que merece la pena analizar, son las propuestas que se llevan a cabo para el trabajo de las formas. En este caso se eligen las obras: *Composición 1902*, de Mondrian para los niños de cuatro años y *Diversi Cerchi*, de Kandinski para los de cinco. Vuelve a coincidir que se trate de artistas contemporáneos que trabajan el arte abstracto.



Ilustración 14. *Composición 1902*, de Mondrian.

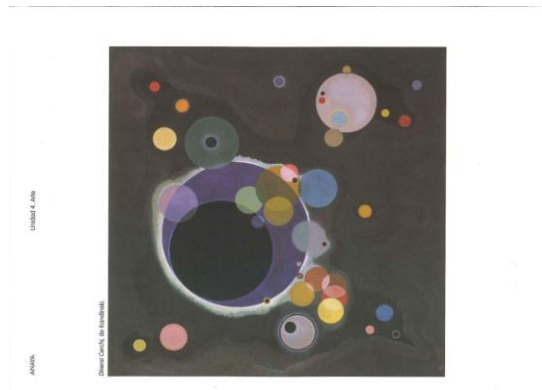


Ilustración 15. *Diversi Cerchi*, de Kandinski.

En cuanto a las formas, se tratan, junto al triángulo, de las tres formas geométricas básicas por excelencia: el cuadrado, en el caso de la obra de Mondrian y el círculo, en la de Kandinski. Estas mismas formas que abundan en gran parte del repertorio visual dedicado a la infancia, como son los populares gomets, las piezas de construcciones y otro tipo de material escolar.

“La presencia de círculos, cuadrados, triángulos son casi garantía de éxito para la elección de obras de arte con las que trabajar en las escuelas y otra muestra de la conexión existente entre ellas y las más habituales de la cultura visual infantil” (Aguirre, 2012, p.165)

No es casualidad que estas formas se presenten por separado en cada una de las obras, tratando de no crear confusiones en la mente de nuestros pequeños escolares. Vuelve a ponerse de manifiesto el concepto: una ficha, un aprendizaje. No vaya a ser que a los niños les de por unir, superponer, descomponer o fusionar diferentes formas geométricas y descubran otras nuevas que no sepamos catalogar.

Otros ejemplos de actividad “plástica” con las formas sostienen y apoyan esta idea.

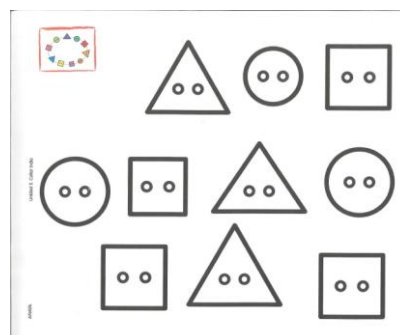


Ilustración 16. Unidad 5, collar indio.

2.1.2.3.5- Color

El uso del color es otro aspecto que preocupa a la vista de las propuestas que se están llevando a cabo para su trabajo.

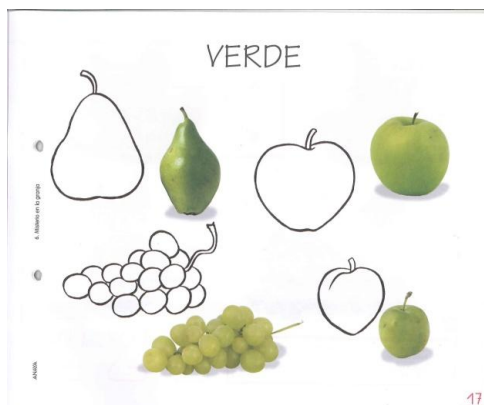


Ilustración 17. Color verde, Anaya.



Ilustración 18. Color amarillo, Anaya.

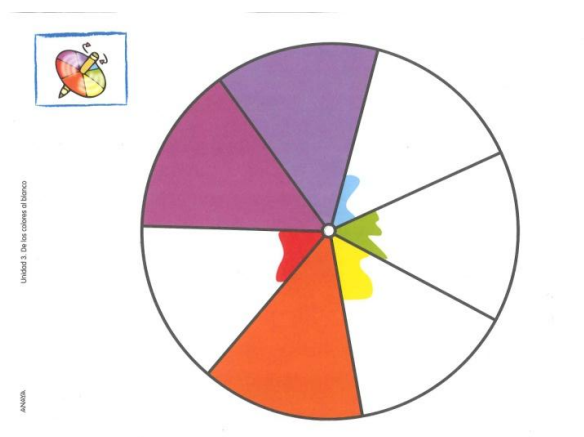


Ilustración 19. Unidad 3, de los colores al blanco.

Como vemos, la práctica más habitual consiste en el “trabajo” de colores básicos, planos y brillantes. Entendiéndolos, como los más adecuados para la igualmente básicamente de nuestros alumnos.

“Sobre todo en la educación infantil hay una tendencia generalizada a trabajar con los rojos, azules, amarillos o verdes, por considerarlos lo más alegres y en consecuencia, los más adecuados para la infancia. Una elección que marca una equivalencia o analogía entre el carácter básico de rojos, verdes, amarillos o azules y las competencias estéticas de la primera infancia y que responde a un dudoso algoritmo estético según el cual la “simplicidad” cognitiva de los niños solo es sensible a la correspondiente simplicidad cromática” (Aguirre, 2012, pg.165).

Además, lo que se pretende con las actividades no es el trabajo ni el uso del color en sí, ni ningún aprendizaje sobre sus características o propiedades, sino la asimilación de cada color como concepto único, cerrado e igual para todos.

Nadie pone en duda que el color es un elemento esencial de toda experiencia plástica. Sin embargo, a la hora de analizar las diferentes actividades donde se propone trabajar con el color, vemos que se recurre a prácticas empobrecedoras basadas en la utilización de un *“mundo de color propio de la infancia, caracterizado por la viveza y sencillez cromática”* (Aguirre, 2000, p.448).

Como apunta este mismo autor (Aguirre, 2000, p.448):

“Los adultos hemos programado un mundo estereotipado de color, diseñado a la «medida del niño» y resuelto indefectiblemente mediante el uso de los colores primarios absolutamente exentos de matización”.

Encontramos, en este sentido, otro ejemplo más del empeño del mundo adulto por reducir todos los conceptos y aprendizajes a su mínima expresión. En este caso, a las más básicas experiencias cromáticas.

Para cambiar esta práctica, debemos alejarnos de esa vieja idea de que los niños llegan al conocimiento y uso del color a través de la mera observación pasiva o intuitiva y empezar a construir propuestas sólidas de aprendizaje del color, que sean realmente

significativas y en las que se plantee un trabajo eficaz en la construcción de la sensibilidad cromática de la infancia.

Esto quiere decir, que es necesaria una apertura, una remodelación y ampliación de los recursos que se están ofreciendo a los niños para el trabajo del color, que se traduzca en un enriquecimiento en su capacidad de apreciar y sentir cromáticamente. Crear un mundo de experiencias cromáticas mucho más rico, atractivo y satisfactorio, donde haya lugar para el descubrimiento de la riqueza que nos ofrece el color en cuanto a tonalidades, matices y gamas. Un mundo que no es nuevo, porque forma parte de nuestra realidad visual, de lo que nos rodea diariamente pero no somos capaces de percibir significativamente sin las herramientas necesarias. Lo que se necesita, precisamente, es esa educación de la mirada, de la manera de posicionarse frente al uso del color, una mirada que sea capaz de apreciar y atender a la amplia y rica variedad cromática existente en el mundo que nos rodea y no seguir *“encasillando su realidad bajo el techo cognitivo del cielo-azul, hierba-verde, sol-amarillo o tejado rojo”* (Aguirre, 2000, p.948).

Esa es nuestra labor docente, mostrar a los niños que el juego y el descubrimiento con el color puede ser algo realmente mágico y maravilloso.

Un instrumento para abordar el tratamiento y la sensibilización hacia el color nos lo propone Imanol Aguirre con *“El mural cromático”*, quien el mismo autor define como una *“manera de provocación cognitiva que despierte el interés, agudice la percepción y pruebe la verbalización de sensaciones, emociones o conocimientos sobre el color; en definitiva, que favorezca la diversificación y la sensibilidad estética hacia la variación cromática: al enseñante le corresponde luego permanecer atento a los hallazgos de sus alumnos, adaptarlo a su propuesta curricular y extraer de su uso la mejor de las enseñanzas”*.

2.1.2.3.6- Trabajo exclusivo con la pintura

Otro rasgo significativo de esta propuesta para el uso de las artes en la infancia, es la exclusividad absoluta del trabajo con la pintura, privando al niño de una variada cultura visual y de otras formas de representación del arte.

Sin embargo, debemos considerar que tan interesantes o más, desde un punto de vista formativo, pueden *ser la* escultura, la fotografía, la publicidad, el cine o la arquitectura y que, la imagen latente que se tiene de infancia, vuelve a estar detrás de este hábito.

“Creo que en la elección de este tipo de prácticas subyace la creencia de que la presencia del color es imprescindible en el trabajo con artes en educación infantil y que por ello la pintura ofrece una ventaja para aproximar el arte a la infancia” (Aguirre, 2012, p.164)

Sin embargo, si retrocedemos y nos trasladamos a la guía didáctica de Anaya, vemos que en ella aparecen algunas de las técnicas plásticas que pretende desarrollar en sus propuestas, y que van más allá del dibujo:

- Utilización de técnicas de punteo.
- Utilización de técnicas de picar.
- Puntillismo
- Coloreado de un espacio limitado con ceras blandas y duras.
- Mezclas de colores para obtener otros.
- Estampación de huellas con pintura de dedos.
- Pintura con acuarelas.
- Difuminados.
- Rasgado y pegado de papel periódico y de seda.
- Arrugado y elaboración de bolitas de papel.
- Realización de objetos en tres dimensiones.
- Realización de *collages*.
- Estampación de objetos vegetales.

Desde luego encontramos una enorme descompensación e incoherencia entre la propuesta teórica y la realidad. El simple hecho de que aparezca el nombre de una

técnica en un objetivo no garantiza su trabajo. Como tampoco lo hace el realizar un gran número de actividades, si están mal planteadas. Es lo que sucede con el trabajo de la pintura que Anaya nos presenta.

A mi entender, el problema existe desde el planteamiento inicial, y la superación de éste supondría replantearnos y revisar de manera absoluta el concepto que se tiene del trabajo de estas técnicas. ¿Es suficiente rasgar únicamente papel de periódico y de seda para trabajar la técnica del rasgado? ¿Basta con pegar hojas en un mural para trabajar la estampación o el *collage*? ¿Sirve de algo colorear cientos de figuras iguales para trabajar el color?

El verdadero trabajo de estas técnicas, requiere de un planteamiento mucho más profundo, mucho más lógico.

Si queremos trabajar el rasgado, probemos a rasgar diferente material, pero no de forma mecánica y pasiva, sino consciente: ¿Qué diferencias hay en el rasgado de esos materiales? ¿Varía la fuerza que tenemos que emplear? ¿Qué ocurre si doblamos ese material en dos e intentamos rasgarlo de nuevo? ¿Y en cuatro? ¿Llega un punto en el que ya no podamos hacerlo?

Igual ocurre con la estampación: ¿Por qué limitarnos a estampar la huella de nuestros dedos y además, hacerlo con un único tipo (generalmente acrílica) de pintura? ¿No sería mucho más significativo analizar cómo diferentes variables como el tipo y la textura del material, el soporte sobre el que estampemos y el tipo de pintura que invirtamos, así como la fuerza que empleemos, condiciona el resultado final?

Estas reflexiones se podrían ampliar y trasladar al resto de técnicas que Anaya nos ofrece.

Además, me llama la atención el aparente temor que existe en trabajar diferentes técnicas de manera simultánea, sin aprovechar todo lo que cada una de ellas puede aportar y enriquecer a las otras. ¿Por qué arrugar bolitas de papel únicamente sirve para convertirlas en copos de nieve que pegar sobre un paisaje nevado? ¿Por qué no probar qué ocurre si ese papel arrugado lo impregnamos de pintura y lo estampamos?

La respuesta, una vez más, es la misma: el niño requiere de trabajos simples y concretos.

2.1.2.3.7- Imagen de infancia

Todos los puntos anteriores, esbozan una imagen de infancia a la que estas propuestas van dirigidas. Una imagen simplista y negativa, en la que se les sigue viendo como *ciudadanos aun-no-del-todo*, que disponen de tales limitaciones que nos tenemos que conformar con mostrarles únicamente un nuevo género denominado “arte para la infancia”, caracterizado por los aspectos que se han analizado en las páginas anteriores.

La imagen que se tenga de la infancia resulta imprescindible para comenzar a trabajar con los niños, ya que forma el soporte sobre el que se va a sostener y perfilar todo proyecto educativo.

En este sentido, Anaya es clara frente a su propia concepción de los niños de tres a seis años, y así se extrae del Proyecto Curricular:

“Entre los tres y los seis años, el niño experimenta una considerable evolución. Comienza este segundo ciclo de la Educación Infantil con un precario control de su propio cuerpo, una socialización y una capacidad de comunicación limitada y un mundo afectivo incipiente. A los seis años, el niño tiene ya un considerable dominio del espacio, un interés por relacionarse con los demás y un universo afectivo más amplio y rico en experiencias. A lo largo de este ciclo empieza a comprender el ambiente inmediato y a manejarse en nuevas situaciones. El juego, la experimentación y la realización de actividades de carácter globalizado parecen un medio eficaz para conseguirlo”.

Anaya deja de manifiesto su visión de los niños como seres “precarios”, “limitados” e “incipientes”, como lo son también las propuestas de trabajo que les ofrece.

Conclusiones

A la vista de este análisis, son varias las conclusiones que podemos extraer.

La primera de ellas, hace referencia al concepto de arte que se está trabajando en las aulas de educación infantil. Lejos de que la visión de la educación plástica y artística como una “materia” de segunda categoría se haya superado, nos encontramos con atractivas, sugerentes y pomposas justificaciones pedagógicas cuya única función es enmascarar unas propuestas pobres en contenidos y aprendizajes.

En una gran mayoría de las propuestas, se sigue identificando arte con copia. Pero, además, una copia pasiva, fría, distante, sin una reflexión sobre qué se está haciendo y por qué. Lo importante, pese a que se justifique lo contrario, es que el resultado final sea digno de exponer en los mejores pasillos, es “enseñar” arte, convertir a los niños en artistas. Y nos equivocamos. Se trata de que a través de las enormes posibilidades que las artes plásticas y visuales nos ofrecen, se aúnen acción y pensamiento, mente y cuerpo, como ya expresaba Malaguzzi.

Otro estilo de propuestas, se basan en entender la educación plástica y artística como un momento de desfogue físico y emocional donde el niño expresará todo su potencial creativo de manera innata. Si no concebimos la idea de que un niño sea naturalmente capaz de escribir o leer, ¿por qué si lo hacemos cuando se habla de expresarse plásticamente? Ya es momento de superar ese pensamiento de que la infancia es una etapa de creatividad natural y que, cuando ésta es pobre, se debe a la influencia de la intervención adulta.

La influencia adulta es positiva en algunos momentos, incluso conveniente, siempre que sea para enriquecer la visión de los niños con fuertes y meditadas propuestas de trabajo, que despierten un verdadero interés por descubrir en los niños.

El problema, surge cuando el adulto se introduce para simplificar y empobrecer su mundo, su mirada. Llenándolo de figuras y elementos ya convertidos en signos por y para el mundo adulto. Les estamos dando un lenguaje ya socializado, con unas imágenes profundamente estereotipadas, reducidas a su mínima equivalencia con la realidad y desprovistas de todo significado.

Imágenes que, por dicha simplicidad, el adulto (mal) entiende como apropiadas y adecuadas para que el niño las comprenda fácilmente.

Queda así desvalorizada por completo la figura del niño y de la infancia, apartada de todas sus capacidades. Se entiende al niño más por sus limitaciones que por sus capacidades. Negativamente, se le define como un ser en proceso de construcción. Como si eso fuese algo negativo. Como si todos no tuviéramos que estar reconstruyéndonos continuamente. Como si el error no fuera, precisamente, dejar de construir y limitarnos a aceptar lo que se nos proporciona. Si no les imponemos el marco único y cerrado de nuestra lógica y nuestras ideas, veremos cómo nos demuestran que son mucho más complejos, amplios, diversos, de lo que nos podemos imaginar.

Es en este contexto, las editoriales encuentran la situación perfecta para imponer su material. Material que libera a los docentes de la enorme responsabilidad y esfuerzo de programar de acuerdo a la normativa, porque sus propuestas incluyen absolutamente todo.

Mismo esfuerzo con el que, a los niños, se les exige que completen cientos de fichas iguales, cerradas y desprovistas de aprendizaje.

“Se les pide que rellenen de colores falsos los falsos arboles que les presentan. Esas bolas verdes con un vástago marrón, jamás les conducirán a nada que no sea un submundo de representaciones, unas pequeñas y tontas claves con las que por desgracia, acaban entendiéndose entre ellos.” (Cabanellas, 1980, p.23)

Cada ficha aísla un único concepto. Una ficha para las formas, otra para los colores, otra para los números, otra para las emociones. Da igual, todo acaba en el formato ficha en su apartado correspondiente.

El fin último consiste en poder ver bien ordenados los trabajos, estructurados alrededor de distintas áreas, temas o conceptos. Constituyendo una carpeta que incluye “todo lo que se ha aprendiendo”. Cualquier aprendizaje es materializable.

Mediante estas propuestas, ni siquiera aprenden a dominar alguna técnica. Copiando láminas no se aprende nunca a dibujar, sencillamente, porque no realizan la más mínima operación intelectual. Cada ficha pretende activar y desarrollar el uso concreto

de una técnica distinta, como si por pegar hojas secas se trabajara el “collage” o pintando mecánicamente se llegara a un conocimiento del color. Todo queda reducido a su expresión más simple, más básica.

La solución, radica en educar la mirada, en “alfabetizar visualmente” a los niños para que aprendan a descodificar todo aquello que el mundo visual nos ofrece. Se trata de que, como profesionales, facilitemos a los niños los conocimientos, herramientas, estrategias, necesarias para que aprendan a realizar una lectura de los elementos visuales que les rodean. Consiste en darles la posibilidad de que aprendan a mirar de manera inteligente.

Y para ello, no es necesario inventarles un mundo propio donde no tengan que cargar con el peso de la dura realidad. Precisamente, encerrado en estas situaciones reales está el verdadero aprendizaje.

Lo importante es que, como profesionales de la educación, sometamos las prácticas más habituales y extendidas a una revisión crítica. Revisión que consiga descifrar los principios pedagógicos que se esconden detrás de nuestro quehacer cotidiano.

De este modo, es imposible que esta revisión nos lleve a todos a las mismas conclusiones. Al igual que es imposible ofrecer una propuesta lineal, acabada y únicamente válida de trabajo como la que nos pretenden imponer las editoriales. Cada maestro, debe buscar y encontrar una coherencia entre su estilo profesional y los materiales y propuestas que utiliza.

Por último, me gustaría terminar este trabajo con un interesante juego de palabras traducido en provocación:

“En este juego inacabable y lleno de riesgos las editoriales seguirán moviendo ficha. Ahora nos toca a nosotros.” (Martínez, J.P.; Rodríguez, A., 2006, p.9)

Referencias

- Aguirre, I. (2000). El mural cromático: un instrumento de apoyo y motivación en la aventura infantil por el descubrimiento del color. En Hernández, M. y Sánchez, M. (Coord.) *Educación artística y arte infantil*. (págs. 447-460). Madrid: Fundamentos.
- Aguirre, I., (2000). Teorías y prácticas en educación artística. Barcelona: Octaedro- Universidad Pública de Navarra, 2005 (2ª ed.)
- AGUIRRE, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística. Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe*. Bogotá.
- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento. Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. 14 (2), 161- 173.
- Boletín Oficial de Navarra, de 25 de mayo, de 2007. Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Cabanellas, M.I., (1980). Formación de la imagen plástica del niño. Didáctica y desarrollo del sentido del espacio. Pamplona: Grafinasa.
- Caja, J., Berrocal, M., Fernández, J.C., Fosati, A., González, J. Mª., Moreno, F.M. y Segurado, B. (2001). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Grao.
- Cuenca, A. (1998). Educación de la mirada. *Tendencias pedagógicas*, Nº extraordinario 2, 153-163.
- Hernández, F. (1995). El diseño curricular de educación visual y plástica: un análisis crítico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 24, 21-37.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

-
- Hernández, F. (2001). *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación desde los estudios de Cultura Visual*. Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal.
 - Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales de la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
 - Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
 - Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994): Competing paradigms in qualitative research. En *Handbook of qualitative research*, N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Eds.) (pp. 105-117). Londres: Sage.
 - Martínez, J.P. y Rodríguez, A. (2006). Las editoriales mueven ficha. Ahora te toca a ti. *Revista de la infancia*. 99, 3-9.
 - Steinberg, S. R y Kincheloe, J. L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.